

6 臨床実習指導者の役割行動

高知県立幡多高等看護学院 ○東 近 千代子(21回生) 正 木 清 佳
 浜 田 久美子 伊 賀 世 起
 浦 田 美 保 文 野 智恵子

I はじめに

看護基礎教育において、臨床実習は理論と実践の統合を図る場として重要な位置づけがなされている。臨床実習が学生にとってより効果的な学習の場となるために、実習指導に携わるものの果たす役割は大きい。当学院の実習指導体制は、専任教員と、実習病院の各病棟で選任された臨床実習指導者（以下指導者と略す）が協同で指導にあたっている。しかし指導者は、日替りで兼任の場合が多く、業務が優先されるため、学生への関わりが少なくなっており、リソースパーソンとしての役割を果たしにくい状況である。

臨床実習指導者に関する研究では、指導方法に関するものが多く、それをになう指導者自身の役割行動についてふれたものは余り多くない。行動に関連するものとしては、指導経験項目別の比較、指導時間数の病棟の比較、ある場面をとらえてのかかわり方に関するもの、教育的、非教育的視点からの行動の分析などがみられる。思いや意識に関するものとしては、悩みのもつ意義や体験世界の分析、指導意欲にかかわる要因、役割意識とその変化に関するものなどがみられるが、両者を明らかにしたものや質的研究は少ない。

筆者等はロイの役割行動の理論を基に指導者の役割行動を明らかにしたいと研究に取り組んだ。効果的な臨床実習指導の一ステップとして、示唆が得られたので報告する。

II 概念枠組み

<用語の定義>

- ・役割行動……その地位に期待される行動様式に従って行われる行動を言い、道具的行動、表出的行動からなる。
- ・道具的行動…個人の身体的行動によって実行されるもの。
- ・表出的行動…人が役割あるいは役割遂行に対して抱く感情など情動的性質のもの。

<概念枠組み>

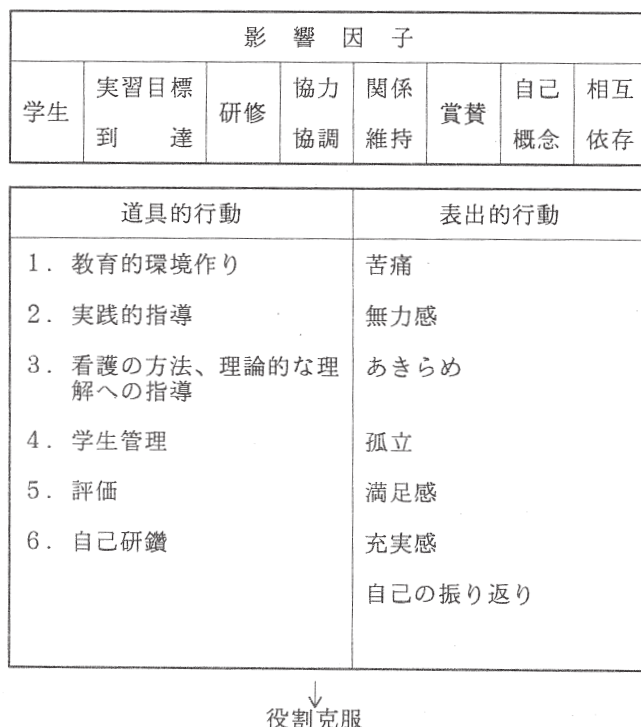
ロイは、人間行動を特定状況下の反応行動であると定義し、行動には外的もしくは内的行動があることを前提とし、観察可能な行動…4つのカテゴリーの中の一つとして役割（機能）行動をあげている。さらに役割行動を確認する要素として道具的行動、表出的行動を明らかにした。又ロイは、その役割行動に影響を与える主要な因子を消費者、報酬、便宜さへの接近状況、協力／協調としている。

先行研究を参考に、道具的行動と表出的行動を（表1）のように抽出した。又指導者の役割行動に影響する主要な因子としてロイの4つのカテゴリーから（表1）をあげ、概念図を作成した。

III 研究目的

臨床実習指導者の役割行動を明らかにする。

表 1 概念図



Ⅳ 研究方法

1 対象 S病院所属の2年以上臨床実習指導経験のある指導者18名

2 データ収集方法

1) 半構成的インタビューガイドの作成

概念枠組みに基づいて半構成的インタビューガイドを作成し、それに沿って30分程度の面接を行った。

2) データ収集に至る過程

データ収集を行うS病院に研究の趣旨を伝え研究への協力を依頼し承諾を得た。対象者には研究の目的を説明し同意を得た。面接への参加は本人の意志を尊重し、承諾を得られた場合は内容をカセットテープに録音した。プライバシーの保護としてこの研究以外に用いないことを約束した。

3) データ収集期間

平成8年6月1日～6月15日

4) データ分析方法

概念枠組みに基づいてKJ法で分類した。

Ⅴ 結 果

1. 対象者の特性

1) 看護婦経験年数：8年～25年まで平均18年 2) 指導者講習会：3名

3) 指導者経験年数：・2年～5年未満…5名 ・5年～10年未満…6名 ・10年以上…7名

2. 道具的行動として7項目がカテゴリー化された。（表2）

表2 概念図

影 響 因 子							
学生	実習目標 到達	研修	協力 協調	関係 維持	賞賛	自己 概念	相互 依存

道具的行動	表出的行動
1. 教育的環境作り	自己成長感
2. 実践的指導	充実感
3. 看護の方法、理論的な理解への指導	満足感
4. 学生管理	愛情
5. 評価	苦痛
6. 自己研鑽	無力感
7. 相談	不満
	あきらめ
	逃避
	疎外感

↓
役割克服

- 1) 教育的環境作りでは、「事前に実習目標を確認する」「スタッフに実習開始を紙に書いて知らせる」「受け持ち患者を選定する」「オリエンテーションの準備をする」等事前準備にかかわることがあげられた。なかには、「スタッフに応じて、『ここだけは見て』と依頼のしかたを詳しくしたり」していた。「できるだけ意見が出るようにとカンファレンスや反省会への呼びかけ」も行われていた。また「受け持ち患者に対して『学生はどうか』と聞いていい関係ができるような配慮をしている」ものもあった。
- 2) 実践的指導では、患者ケア時の指導、助言があった。「その場その場で自分の持っている知識技術として学生に伝えている」「援助技術を実施する際には必ず根拠を押さえるようにして、不十分な場合には事後に課題を出している」「少し注意してみる必要のある学生に優先的にかかわっている」また行動計画への助言があげられていた。「患者優先で患者の負担になるようなことはさせないようにしている」というものもあった。
- 3) 看護の方法や倫理的な理解のための指導では看護過程の指導があげられていた。「問題確認と目標のみは押さえている」とか、「計画立案は押さえている」「情報収集や全体像は教員に任せている」といった役割分担を意識的に行っていた。また、単独で行う場合は少なく、スタッフや教員に相談して行った。
- 4) 学生管理では、「学生の表情や意欲をみる」といった実習態度や「学生に進み具合を質問する」といったレディネスの把握がみられた。一方実習態度については、「その場の態度が悪くてもなぜそうしているのか解らない時には注意しない」というものもあった。
- 5) 評価では、「ケアの時チェックする」「毎日の感想を見る」「学生の指導の感想など患者に聞いて反省会

などで伝えている」「中間反省会では、後半の課題を明らかにするようにしている」「実習終了後に実習感想文にコメントを書いている」などがあった。一方「ある所まで指導したら後は見ない」というものがあった。

6) 自己研鑽では「指導のための事前学習」や「PONRの学習」また「学生気質を知るなどの指導方法に関する研修会への参加」などをあげていた。「看護に関連した本を読む機会が多くなった」というものもあった。

7) 相談では「わからない所、自信のないことは、スタッフや教員に相談している」「カンファレンスの後でこれでよかったかと、スタッフに聞く」「プランは他の人にも見てもらう」「他の指導者に相談し力不足を補う」などより、指導者自身の安定や力不足を補うために行う相談的意味合いが強いため、新たにカテゴリー化した。

3. 表出的行動は10項目にカテゴリー化された。(表2)

1) 自己成長感は、＜刺激を自分のためになると自覚し、成長していると感じること＞と定義し、カテゴリー化した。「学生の新鮮な目で対象をとらえる姿勢に教えられ自分のためにもなる」「いい実習ができていて学生がいたらすごい勉強になる」「学生が一生懸命理論学習し患者を分析しかかわっている姿は、参考になるし、教えられることがたくさんある」また、「役割を主張できだした」と自己の成長を自覚していた。

2) 充実感は、学生の反応や自分自身の指導理念から出ている。学生の反応では「実習の成果がみられたとき」「意欲が感じられた時」「感謝の気持ちが述べられた時」などに感じていた。また「学生はできないで当たり前」「学生のいい所を引き出せるような指導」「学生がのびのびできるような指導」「個々にあった援助の必要性に気づけばいい」といった指導理念があげられた。

3) 満足感では、「学生は一生懸命考えて計画を立てるのでえらい」という学生の態度に対する満足観、又「スタッフは協力的、育てなければという意識が浸透してきてやりやすい」「婦長が協力的でアドバイスしてくれる」「教員とはいい関係」などスタッフや婦長、教員との関係に満足しているというものであった。

4) 愛情は、＜相手に対して愛しく思う気持ちや暖かい心＞と定義し、カテゴリー化した。「何でも聞きやすい感じでいよう」「自分から声かけしよう」「自分が味わった辛い実習は学生に味合わせたくない」「これは違うなと思って、ワンクッションおいてみる」といった学生に対する愛情が伺えた。

5) 苦痛は「理解力の悪い学生の指導や学生の新鮮な気づきをいかに伸ばしていくかが難しい」といった指導方法に関する悩みがあげられた。また、日替りの指導者であることから「学生や受け持ち患者の把握ができず指導をしなければならないのでつらい」「学生の9～10人という人数が負担であるといった指導体制からくる苦痛」なかには「いつもの仕事のパターンが狂うため苦痛だ」といったことがあげられた。

6) 無力感は「カンファレンスでは、うまく言ってあげられなくて学生の為になっていないのではないか」「教えるということは、専門的な学習も必要だが自分がないので自信がない」「勉強不足で自信がない」「未熟で力不足」といった自分自身の能力や指導技術に対して無力感があげられた。

7) 不満は、＜自分の尺度とそぐわないために満足しないこと＞と定義し、カテゴリー化した。「本の丸写しをしてくる」「学生にペースを合わせていたら患者のことがおろそかになる」「学生は質問や相談をしない」「自主的に行動計画を立てれない」など学生の態度や能力に対する不満、「スタッフは、もっと学生に関わってほしい」「婦長は、スケジュール調整をしてほしい」「教員は、事前に指導の調整をしてきてもらいた

い」など、臨床指導に関わる人に対する不満があげられた。

8) あきらめは「病棟が忙しいと学生どころではない」「実習中心には考えられない」「婦長にいわれて仕方なくひきうけた」「学生に声かけしないといけないができない」などがあげられた。

9) 逃避は、＜課せられたことや積極的に行わなければならないことから逃げる、また逃げようとする＞と定義し、カテゴリー化した。「他の人（指導者講習をうけている人・専門の知識をもっている人・若い人）に代わってもらいたい」「患者把握をしていないと看護業務に流れる」「理論的なことは教員まかせ」などがあげられた。

10) 疎外感とは、＜他者から疎遠ないし隔離されていると感じること＞と定義し、カテゴリー化した。これは、教員と学生に対してあげられておりスタッフ間ではみられなかった。「教員から指導上の要望があれば言ってもらいたい」「教員主体でやっている感じ」「学生は教員とはとてもリラックスしている」「学生は教員とのやりとりが多い、指導者を利用してもらいたい」「声かけしたら学生が負担かなと思って声をかけれない」などがあつた。

11) 孤立・自己のふりかえりは抽出されなかった。

Ⅵ 考 察

道具的行動ではほぼ妥当なものが出ており、表出的行動では個々の指導者の役割を遂行する上での感情が多数カテゴリー化された。

道具的行動では、当初あげていた6項目のカテゴリーに加えて、相談を新たにカテゴリー化した。相談は、教育的環境作りの中の婦長、スタッフ、教員との調整との関連が考えられたが、後者が指導者が主体的に行うことに対して、前者は指導者自身の安定や力不足を補うために行う相談的意味合いが強いため、別にカテゴリー化した。カンファレンスが終わってからこれでよかったらどうかとスタッフに同意を求めたり、学生の立てた計画と一緒に見てもらったりしている等、指導経験の浅い指導者に見られたが、自身のなさや日替りの指導体制で継続的に見られない状況から出ていると思われる。

理論的な理解への指導では、看護を科学的に進めて行くためのプロセスとして看護過程を位置づけていることより、看護過程の指導が多く見られたが、その内容は、看護問題・目標・計画立案は指導者が行い、情報収集全体像の把握は教員が行うと意識的に役割分担されていた。中西氏は看護過程展開のための指導指針³⁾の中で病院指導者に期待したい援助として、学生の立てた看護計画に対するチームとの調整、教師として与えたい援助として理論的思考の強化をあげている。このことは当院における指導員の行動とも一致する。又指導者は看護過程を展開する上で単独で行うことが少なく、スタッフや教員と相談することが多いのも、前述の指導体制の限界からきているものと思われる。

学生管理では当初出欠チェックも予想していたが、毎日出席の印を押しているにもかかわらず、行動としては出なかった。また、実習態度では、表情や意欲を見ろといった程度に留まり、その他のことはほとんど出されなかった。なかには、態度が悪くても言わないようにしているというものもあつた。態度に対する指導は教員の指導として捉えているようにも感じられ、職業人としてのモラルや態度は患者の安全を守るという視点からも、実践の現場でも指導してもらうことが望ましいと考える。

表出的行動では様々な思いや感情がカテゴリー化された。中でも学生の態度や資質、能力に対して様々な感情

が出されていた。学生に対する見方が肯定的であると満足感、充実感、自己成長感につながり、否定的であると不満につながる。今までは、学生の意欲を阻害するものとして指導者の態度が指摘されてきたがそれは相互作用であって指導者自身についても言えるのだということを実感した。

全体的に学生に対する見方は肯定的で暖かいと感じた。学生は偉い（満足感）、何でも聞きやすい雰囲気でしょう（愛情）、学生の多様性を認め、質問できない学生の中に入り込んでいこうとする姿勢は、患者－看護婦関係で大切にしたいこととも通ずる。こうした指導者との関係を通して人間関係のありようを学んでいくともいわれ、リソースパーソンとしての指導者の役割は学生との関わりの中でも発揮されると思われる。

自分なりの指導理念をもつことが満足感や充実感につながり、もっていないと苦痛、無力感、逃避につながるということがわかった。役割克服のためには指導理念や指導方法に熟達することが必要であると思われる。一方、あげられた指導理念は客観的に教育的視点に裏付けされたものとは言い難く、自己流の場合もあり、指導理念や方法に対する系統的な学習が必要と思われる。対象者のうち指導者講習会の受講者は3名と少なく、こうした講習会への参加の機会を増やすとともに、指導方法に関する学習会の必要性を感じた。

孤立が抽出されなかったことに関しては、職場の人間関係がより支援的であるためと考えられた。職場で指導者として役割を認められていることや、困ったときにはスタッフに気軽に相談でき、またスタッフが忙しいときは手伝う、といった相互依存の関係が成り立っていると考えられる。一方学生と教員に対しては疎外感が抽出された。ややもすると指導者は忙しそうだからと遠慮して教員で指導してしまうことがあるが、「教員主体でやっている感じ」「もっと指導者を活用してもらいたい」と疎外感を感じさせる誘因となっていることに気づかされた。又、「学生は教員とはとてもリラックスしている」という思いは、対病院という雰囲気を教員と学生で作っているのではないかと考えさせられた。指導者の学生に対する暖かい様々な思いを伝え、又学生が指導者にもっと心を開けるようなかわりができるような調整をして行く必要があると思われる。

Ⅵ おわりに

本研究の限界は、面接技術や分析の仕方の未熟さにある。

研究の中で指導者がいろいろな思いで役割遂行していることがあらためてわかった。今後は看護の実践家である指導者がリソースパーソンとしての役割を果たせるよう相互の役割分担を決めて行くことが必要であると思われる。又この研究を基に、学生の反応や指導者の役割行動の影響因子などに着目した研究を重ねて、効果的な実習指導につなげたい。

この研究にあたり、御協力して下さいましたS病院の指導者の方々、御指導下さいました高知女子大学教授井上郁先生に深く感謝いたします。

引用文献

- 1) BJ.Rambo. 松本光子監訳：適応看護論，HBJ出版局 1987
- 2) Sistercallista Roy編著，松本光子監訳：ロイ適応看護モデル序説「原著第2版」 HBJ出版局 1993
- 3) 中西睦子：臨床教育論，ゆみる出版 1983

参 考 文 献

- 1) 西元勝子他：看護臨床指導のダイナミック，医学書院，1987
- 2) 高橋シュン：臨床指導を考える（医学書院看護学セミナー講演），看護教育26(2) 1985
- 3) 鳥居芳江他：臨床実習指導における看護婦の体験世界の分析，第26回日本看護学会集録（看護教育）1995
- 4) 吉野由美子他：臨床実習指導者の実習指導観の検討，同上
- 5) 掛橋千賀子他：臨床指導者の関わりと看護学生の実習意欲・行動との関係，第25回日本看護学会集録（看護教育）1994
- 6) 小熊厚子：臨床指導者の実習指導の実態，同上
- 7) 鈴木俊子：臨床実習指導の現状と課題，第22回日本看護学会集録（看護教育）1991
- 8) 舟島なをみ他：看護学実習の現状に関する教育学的分析－指導者の行動に焦点を当てて、同上
- 9) 西尾和子他：専任教員と臨床実習指導者の指導業務とその役割に対する認識，第16回日本看護学会集録（看護教育）1985